

PROGRAMMATION DES APPRENTISSAGES DE LA PRODUCTION D'ÉCRITS : DU PROJET D'ÉCOLE AUX PROJETS DE CYCLES

André SEGUY
IUFM d'Aquitaine - Antenne d'AGEN

Résumé : La mise en oeuvre de la politique des cycles à l'école primaire implique que les apprentissages soient programmés de façon cohérente et continue sur l'ensemble des trois cycles. Un projet d'école, cité en exemple, permet d'analyser des choix de programmation portant sur la production d'écrits et fondés sur les types d'écrits et les types de textes. L'organisation didactique des enseignements-apprentissages permettant de construire tout au long du cursus les compétences d'écriture peut être conçue sous la forme d'unités modulaires articulées, dont les caractéristiques sont ébauchées. Programmation d'ensemble et unités modulaires doivent obéir à des principes de cohérence. Le choix de l'évaluation formative, qui a inspiré les recherches du groupe «EVA», est en convergence avec les orientations fondamentales de la politique des cycles. Les principes pédagogiques et didactiques qui sous-tendent et explicitent ce choix permettent d'éclairer les rapports à établir entre la construction de la maîtrise de la langue et la mise en place des cycles.

«Mettre l'enfant au centre du système éducatif, c'est d'abord le prendre tel qu'il est, avec ses acquis et ses faiblesses. C'est donc construire les apprentissages sur les compétences acquises précédemment : cela suppose de ne pas reprendre, fût-ce pour un groupe d'élèves, des apprentissages déjà maîtrisés. Cela implique aussi que, quelle que soit la classe, les lacunes éventuelles de certains élèves soient comblées avant qu'ils n'abordent les apprentissages ultérieurs». (Cycles, 1991). Ces quelques lignes montrent, s'il en était besoin, que la mise en place des cycles ne saurait se confondre avec des modifications portant sur la seule organisation scolaire (structure des groupes, horaires, etc.), alors que cet aspect du problème tend parfois à occulter les autres. Les enjeux sont autrement profonds ; la généralisation de la notion de «compétences» suppose que savoirs et savoir-faire puissent être intégrés par des apprenants sujets de leur propre apprentissage ; s'agissant de «compétences dans le domaine de la langue», les problèmes à résoudre sont à la fois ceux des contenus et ceux des démarches d'enseignement : il s'agit bien, dans ces conditions, de questions qui relèvent de la didactique du Français.

Les recherches du groupe INRP «EVALUATION DES ECRITS» (désormais «EVA») sont antérieures aux orientations définies par le Ministère : elles ne pouvaient donc avoir pour but de résoudre, par anticipation, les problèmes didactiques posés par la mise en cycles ; en outre, le groupe «EVA» a limité son champ

d'investigation à la seule production d'écrits. De ce fait, nous ne prétendons nullement apporter des réponses générales, a fortiori des réponses définitives. Mais il existe une convergence manifeste entre les orientations de la recherche EVA et la problématique des cycles. En quoi les acquis de notre recherche constituent-ils des éléments de réponse cohérents ? En quoi permettent-ils de mieux définir les problèmes non encore résolus ?

Cet article aborde deux questions, complémentaires : comment programmer les apprentissages de la production d'écrits sur l'ensemble des trois cycles de l'école primaire ? sous quelle forme concevoir les apprentissages, à l'intérieur de chaque cycle ?

1. ORGANISER LES ENSEIGNEMENTS / APPRENTISSAGES SUR L'ENSEMBLE DE L'ÉCOLE PRIMAIRE

La mise en place des cycles pose comme objectif central la construction de compétences chez les élèves. C'est dire nettement que l'organisation des enseignements, si elle doit prendre en compte les programmes et leurs contenus, ne saurait se limiter à l'établissement d'une progression et d'une répartition fondées exclusivement sur ces derniers. Toutefois, l'établissement d'une programmation à l'échelle d'une école apparaît comme une nécessité : comment assurer autrement la continuité entre les cycles ?

Cette programmation peut permettre d'organiser la cohérence d'ensemble ; en revanche, elle ne peut résoudre le problème de la mise en oeuvre des enseignements à l'intérieur de chaque cycle : comment s'organisent les activités ? selon quels modèles didactiques ? La nécessaire cohérence conduit donc à chercher des modes de fonctionnement prenant en compte les orientations des cycles ; d'où la conception «d'unités didactiques modulaires».

1 1. Programmation d'ensemble : l'exemple d'un projet d'école

1.1.1. Une programmation fondée sur les types d'écrits et de textes

TYPES DE TEXTES OU DE SÉQUENCES	CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3
NARRATIF	CONTES (produire des contes en les dictant au maître) Récits de vie en forme de chroniques	CONTES (écrire des contes) Récits de vie	Contes RÉCITS DE FICTION RÉCITS DE VIE (- relater un événement - comptes rendus en forme de chroniques)
EXPLICATIF INFORMATIF	Listes	Légendes de dessins	RÉSUMÉS QUESTIONNAIRES COMPTES RENDUS PRISES DE NOTES (finalisés vers un écrit explicatif ou informatif)
DESCRIPTIF	Listes	Listes Fiches descriptives (écrits intermédiaires entrant dans le projet "conte")	RÉSUMÉS QUESTIONNAIRES COMPTES RENDUS PRISES DE NOTES Descriptions et qualifications Intégrées à un récit
PRESCRIPTIF	RECETTES Règles de jeu simples Règles de vie	RECETTES MODES D'EMPLOI FICHES DE FABRICATION Règles de vie Règles de jeu	Fiches de fabrication Modes d'emploi Règles de vie Règles de jeu
ARGUMENTATIF	Lettres Affiches	LETTRES Affiches	Lettres Affiches Publicités
POÉTIQUE	Jeux poétiques Essais de création de poèmes	ATELIERS "écrits courts, jeux d'écriture" POÈMES	Jeux poétiques POÈMES

Le commentaire de ce tableau appelle une première remarque essentielle : il s'agit de l'état provisoire d'un projet d'école ; ce qui est intéressant, au-delà de l'objet (au demeurant à l'état d'ébauche assez avancée), ce sont les problèmes posés et les solutions amorcées.

A l'intérieur de chaque cycle, trois rangs de priorité sont prévus :

- les écrits mentionnés en capitales et caractères gras constituent les «points forts» : ils feront l'objet d'un travail visant à la construction de compétences maîtrisées ;
- les écrits mentionnés en minuscules et caractères gras peuvent constituer la matière de projets, sans pour autant faire l'objet d'un travail aussi poussé ;
- les écrits en simples minuscules font l'objet d'un travail occasionnel.

Ainsi, si l'on retrouve les contes dans les trois cycles, c'est avec des objectifs différents :

- au cycle 1, il s'agit d'un travail régulier (familiarisation avec la culture des contes, découverte du fonctionnement, création de contes, la réalisation graphique restant en grande partie à la charge de l'adulte) ;
- au cycle 2, la réalisation d'un conte constitue un projet d'écriture essentiel, les élèves devant être en mesure d'en assurer les différents aspects (réalisation graphique comprise) ;
- au cycle 3, la priorité est donnée à d'autres types de récits, posant des problèmes différents et surtout plus complexes (choix du point de vue, du narrateur, ancrage dans le réel ou l'imaginaire, construction narrative moins schématique, gestion de l'ordre et de la durée, etc.). Le conte peut toutefois constituer l'objet de travaux d'écriture occasionnels, avec des objectifs divers (réactiver des compétences acquises aux cycles précédents, aborder des types de contes posant des problèmes particuliers : récits étiologiques, contes fantastiques...). Pour donner un autre exemple : au cycle 3, il est possible, à l'occasion d'un projet d'écriture portant sur une fiche de fabrication (projet occasionnel, selon le choix fait dans le tableau ci-dessus), de travailler de façon précise la relation schéma-texte.

On constate donc qu'il ne s'agit pas d'enfermer tel type d'écrit dans un cycle déterminé ; ce qui constitue la spécificité de chaque cycle, c'est bien plus un mode d'approche des problèmes à résoudre : choix de ces problèmes, construction de savoirs et savoir-faire...

1.1.2. Programmation ou progression ?

Etablir une programmation constitue le projet d'une école : il serait contradictoire avec les principes mêmes de l'organisation en cycles de fixer pour toutes les écoles un projet unique, qui serait inévitablement une cause de dérives.

Le terme de «programmation», préféré à celui de «progression» introduit plus qu'une nuance : «progression» indiquerait que l'on reproduit, avec les cycles, le modèle de cursus non différencié qui suppose des savoirs organisés a priori selon un ordre de difficulté «progressif»... modèle qui renvoie, inévitablement, à une pédagogie transmissive dans laquelle le maître choisit les contenus et les itinéraires. Le terme de «programmation» doit être pris comme la nécessité dans laquelle se trouvent les équipes d'école d'organiser collectivement les enseignements : il ne s'agit nullement de reconstituer les «répartitions» annuelles ou trimestrielles, mais de se donner des points forts dans la construction des compétences ; l'exemple proposé n'envisage pas un découpage entre les années constitutives de chaque cycle ; il n'indique pas, non plus, l'ordre dans lequel les savoirs seraient à construire.

La nécessité, pour chaque équipe d'école, de bâtir sa propre programmation, a une vertu qui dépasse les simples contraintes de la régulation : c'est une appropriation collective allant dans le sens du renforcement de la «clarté cognitive», aussi nécessaire aux maîtres qu'aux apprenants.

1.1.3. Pourquoi une programmation fondée sur les types d'écrits et les types de textes ?

Le texte sur les cycles, notamment dans la rubrique «Expression écrite» fait référence, d'une manière assez libre mais constante, à la notion de type de textes et donne de nombreux exemples relevant des types d'écrits. Ces références s'accompagnent du renvoi explicite aux activités de lecture. Il y a donc ici un point fort permettant d'organiser une programmation cohérente sur l'ensemble de l'école primaire. Ce choix est en convergence avec les pratiques d'évaluation formative développées par le groupe EVA, pour quelques raisons qui dépassent largement la conjoncture et qu'il est utile d'indiquer.

L'entrée par les types d'écrits et les types de textes met au centre des apprentissages un objet langagier complet, riche de toutes ses dimensions et inséré dans une situation de communication avec ses enjeux et ses paramètres. Travailler sur les écrits permet d'éviter la centration prioritaire voire quasi exclusive sur la phrase : les compétences que cette dernière réclame (et qu'il s'agit, bien entendu de construire) ne sauraient se substituer aux apprentissages relatifs au texte dans son ensemble ou aux relations entre les phrases. En outre, les écrits sont inséparables de leur fonctionnement en situation de communication, ce qui rend indispensable la prise en compte des points de vue pragmatique, sémantique et morphosyntaxique. C'est la centration sur l'écrit, objet langagier complet, qui a conduit le groupe EVA à mettre au point un tableau devenu, sous le sigle de «CLID» (Classement des Lieux d'Intervention Didactiques), un recensement topographique organisé des lieux d'enseignement-apprentissage relatifs à l'écriture (Turco, 1987 et 1988).

Le choix de l'évaluation formative et du travail en projet (voir infra, 2 et 3) trouve, avec les écrits, des objets de communication susceptibles de donner sens aux apprentissages. De ce point de vue, les différentes sortes d'écrits offrent un champ riche et diversifié : leur étude permet, progressivement et de manière contrastive, de construire les savoirs nécessaires.

La question des types d'écrits et des types de textes «s'est posée très concrètement au groupe EVA, dès la première phase du travail d'innovation (analyse des pratiques sociales de l'écrit) et, de façon plus théorique, avec la construction de la notion de critère didactique (prise en compte de différents référents relevant du champ de la didactique de l'écrit, en particulier linguistique et psycholinguistique)» (Mas et Turco, 1991). Parmi les typologies, la référence privilégiée à celle proposée par J.M. Adam (Adam, 1985) répond à des raisons didactiques. Parce qu'elle s'intéresse à la superstructure textuelle, cette typologie peut aider les maîtres à opérer des clarifications utiles ; pour autant, elle ne constitue nullement un corps de savoirs à programmer pour les élèves : il s'agit, tout au contraire, de construire avec eux, par différenciations successives, une typologie évolutive.

Le choix d'organiser la programmation sur la base des types d'écrits / types de textes ne vise donc pas à substituer un nouveau programme de contenus à un programme ancien : il répond à des principes pédagogiques et didactiques que la recherche EVA a permis d'affiner et qui seront précisés plus loin. (infra, 2 et 3).

1.1.4. Du projet d'école aux cycles

L'ébauche présentée ci-dessus est inséparable de la démarche de l'équipe d'école qui l'a dessinée. Il s'agit d'une école ayant déjà intégré dans son fonctionnement les principes de base de l'évaluation formative. L'entrée dans la mise en place des cycles se fait par le projet d'école : entrée didactique, donc, centrée explicitement sur l'amélioration des compétences des élèves en matière de production d'écrits.

Le texte de référence est, tout naturellement, la brochure officielle «Les cycles à l'école primaire». Pour établir le tableau ci-dessus, a été nécessaire, outre la prise en compte des principes de l'évaluation formative (infra, 2), la clarification, voire la traduction en termes plus concrets des propositions des textes officiels. Ainsi, la définition des compétences en matière de production d'écrits a dû être précisée. Le texte officiel donne en effet des exemples d'écrits à travailler dans les trois cycles ; il a fallu préciser leur définition, leurs enjeux, afin d'éviter de tomber dans le piège d'une liste d'activités sans ligne d'organisation possible. Le tableau fait apparaître un premier traitement : le regroupement des écrits sous des rubriques inspirées de la typologie de J.M. Adam, déjà utilisée (sur le choix des typologies, voir Groupe EVA 1991, Glossaire pp. 222 sqq, et Mas et Turco, 1991). Le classement en types de textes ou de séquences a été utile à deux titres : il a permis, sur l'axe chronologique, de saisir la programmation à établir pour l'ensemble des cycles ; il a également permis, à l'intérieur d'un même cycle, d'équilibrer les tâches prioritaires.

L'ébauche présentée constitue le cadre du travail ; il reste maintenant à affiner le contenu des différentes cases du tableau, en n'oubliant pas que la réflexion est à conduire selon deux directions :

- affinement des contenus de savoirs (par exemple : explicatif-informatif pour le cycle 3 ; comment définir les écrits à produire ?) ;
- affinement des compétences à construire (pour la même case, qu'attend-on des élèves relativement à la maîtrise des compétences ?).

La tentation est forte (c'est souvent une des premières demandes qui émane des «terrains») de pousser la programmation jusqu'au détail de répartition année par année, à l'intérieur de chaque cycle. Sur ce point, les textes officiels indiquent avec netteté que les compétences à construire s'organisent selon les cycles, unités pluri-annuelles (Cycles 1991). A l'intérieur de chaque cycle, les activités relèvent d'une logique didactique interne. Le besoin qui se manifeste alors est celui de la conception d'une nouvelle forme d'organisation didactique, permettant de prendre en compte, dans le déroulement quotidien des enseignements-apprentissages, les divers paramètres de la logique des cycles. Une des réponses possibles est sans doute la conception «d'unités didactiques modulaires».

1.2. A l'intérieur de chaque cycle, concevoir les apprentissages sous la forme d'unités didactiques modulaires (UDM)

Nous ne prétendons pas ici proposer un modèle, ni même un exemple, qui restent à construire l'un et l'autre. Néanmoins, les avancées de la recherche «EVA» permettent de cadrer avec une certaine netteté la conception des nouveaux «modules» à bâtir. Au terme de «module», devenu, à la suite d'emplois dans des contextes trop divers, abusivement polysémique, nous préférons ici celui d'Unité Didactique Modulaire (désormais UDM), moins usé, et qui insiste sur l'ancrage dans le didactique. Ces unités constitueront un ensemble cohérent d'activités, construit dans une dynamique de production d'écrit, dans lequel s'articulent lecture, analyse, écriture, évaluation, réécriture, étude des fonctionnements textuels et linguistiques. Ce sont les maîtres qui choisiront la mise en œuvre de telle ou telle UDM, et, à l'intérieur de chacune d'entre elles, les activités pouvant répondre de la manière la plus pertinente aux problèmes qu'ils ont à résoudre. Il faudra donc clairement distinguer les outils destinés aux maîtres (propositions d'activités, de démarches, explicitement centrées sur des objectifs, définissant contenus de savoir et compétences...), et les UDM elles-mêmes : unités d'apprentissage adaptées aux élèves.

Les propositions qui suivent sont prospectives : elles prennent souvent la forme de questions ; il serait impossible d'en faire surgir un portrait-robot de l'UDM, prématuré et à coup sûr réducteur...

1.2.1. Comment définir le contenu des unités ?

Sans doute en évitant de réduire la nécessaire articulation des apprentissages dans une UDM au simple recours à une «boîte à outils», risquant d'être utilisée hors projet. Ce qui doit constituer la trame didactique, c'est bien la fonctionnalité articulée d'un projet. La logique du travail en projet semble donc conduire à concevoir des UDM de portée plus ou moins longue, avec des objectifs différenciés, visant soit la globalité d'un type d'écrit, soit la résolution d'un problème d'écriture plus circonscrit. On peut penser que les deux types d'UDM, grandes UDM en nombre restreint / petites UDM en plus grand nombre, seront complémentaires. Par exemple, pour le cycle 3 :

UDM PORTANT SUR UN TYPE D'ÉCRIT

Écrire un récit de fiction réaliste
Relater un événement
Écrire des comptes rendus

UDM PORTANT SUR LA RÉOLUTION D'UN PROBLÈME D'ÉCRITURE

Décrire dans un récit
Décrire dans un écrit scientifique
Mettre en page un écrit scientifique

Les propositions de Maurice MAS éclairent ce que pourrait être le contenu des UDM, (MAS, 1992 ; voir ici-même, notamment les paragraphes 2.3. «Des contenus renouvelés pour des objectifs explicités» et 4 «Vers la notion de module d'enseignement du Français»).

1.2.2. *Quels outils pour les maîtres ?*

Outre des indications permettant de structurer l'ensemble du projet d'écriture et des projets d'apprentissage, les «outils-maîtres», contiennent des propositions d'activités diversifiées, accompagnées de corpus de textes permettant la construction effective des compétences. Par exemple :

- des suggestions pour bâtir un projet d'écriture (Quelles tâches ? comment planifier ? comment évaluer ?) ;
- des textes et écrits constituant un corpus dans lequel choisir la matière de tris ;
- des propositions d'exercices permettant de travailler tel ou tel problème d'écriture (le point de vue, discours direct et discours indirect...) ou la construction de compétences linguistiques (orthographe, morphologie verbale...)

1.2.3. *Quelle mise en œuvre ?*

Il résulte de ce qui précède que la mise en œuvre des UDM demandera au maître de faire lui-même des choix parmi des propositions.

Parmi les choix à effectuer :

- quelles activités-projets pour l'ensemble de la classe ?
- comment y insérer les apprentissages ?
- quelles activités pour tel ou tel groupe d'élèves ?
- quelles modalités de différenciation ? etc.

Les questions posées ne peuvent trouver de réponses cohérentes que sur la base de principes de nature pédagogique et didactique.

2. PRINCIPES PÉDAGOGIQUES

2.1. Continuité

Les textes sur les cycles insistent, à juste titre, sur la nécessaire continuité des apprentissages. La programmation ne saurait conduire à une succession de types d'écrits ou de textes abordés l'un après l'autre dans le cursus des trois cycles. Toutefois, la construction des compétences et savoirs suppose que, pour chaque cycle, enseignement et apprentissages se mobilisent sur des «points forts», constituant les objectifs à atteindre. On peut ainsi mettre en cohérence la continuité du travail sans pour autant tomber dans l'ancienne logique des «programmes et répartitions». La programmation, tout en prenant en compte les indications données par le texte officiel, est précisée par chaque équipe d'école : le tableau figurant plus haut (1.1.1.) en constitue un exemple.

Les «points forts» se définissent en tenant compte d'une double finalisation. D'une part, ils constituent des projets d'écriture trouvant leur cohérence dans la fonctionnalité du type d'écrit ou de texte : par exemple, le conte trouve son aboutissement dans une communication qui prend en compte les divers paramètres de ce type d'écrit. D'autre part, une deuxième finalisation est indispensable : celle des

apprentissages. Qu'est-il nécessaire de maîtriser pour écrire un conte ? Comment peut-on organiser des étapes dans la progression de cette maîtrise ?

Si l'on reprend cet exemple, on perçoit que l'écriture de certains types de contes peut demander la maîtrise de fonctionnements textuels plus ou moins complexes (ainsi le conte à «schéma de quête» présente un déroulement simple, rythmé par des épreuves ; les contes fantastiques, en revanche, supposent la mise en œuvre d'une stratégie visant à produire sur le lecteur doute, hésitation, inquiétude, malaise ; il est nécessaire de jouer sur le point de vue, de mêler judicieusement des explications relevant d'univers de référence différents...) S'agissant d'un même type (conte à schéma de quête, par exemple), de multiples savoirs et savoir-faire sont à mettre en place pour arriver à la maîtrise finale : les premiers essais permettent de résoudre quelques problèmes d'écriture, mais c'est progressivement que seront construites les compétences de diverse nature : construire des personnages, un schéma narratif, utiliser à bon escient les temps verbaux, utiliser les pronoms de reprise, écrire lisiblement...

2.2. Déglobalisation et mise en perspective : quelle cohérence ?

La double nécessité de continuité et de progressivité pourrait induire la tentation de transposer sur la construction des compétences un schéma inspiré de certaines utilisations simplistes de la «pédagogie par objectifs» : découper en «sous-compétences» et construire des itinéraires algorithmiques afin d'atteindre les exigences fixées par un «référentiel» (qui n'existe pas et dont la construction, hypothétique, n'est sans doute pas pour demain). Or, les compétences ne sont pas des capacités que l'on pourrait ordonner dans une liste de sous-objectifs ; leur mise en place ne saurait se concevoir selon un ordre unique : dans le savoir-écrire, les interactions sont nombreuses et complexes, les situations nécessairement multiples. Les tableaux élaborés par Maurice Mas (Mas, 1992) montrent que déglobalisation ne signifie nullement éclatement et succession, mais construction de savoirs spécifiques inclus dans un schéma d'organisation évolutif, entrant dans la logique d'une suite de projets, dont chacun possède sa dynamique, régulée par l'évaluation formative. Le modèle pédagogique de référence, de type appropriatif ou constructiviste, centré sur l'apprenant aux prises avec des problèmes à résoudre, suppose donc la mise en œuvre de l'évaluation formative.

2.3. Choix pédagogique : l'évaluation formative n'est pas la «remédiation»

L'évaluation formative, destinée à réguler les processus d'apprentissage, est inséparable du travail en projet (Groupe EVA 1991). Du côté du maître : une conception d'ensemble, finalisée, situant les savoirs et savoir-faire dans le cadre des compétences à construire ; du côté de l'élève une suite de projets fonctionnels, où lire et écrire prennent sens grâce à leur finalisation ; où les apprentissages s'opèrent selon la maîtrise progressive d'opérations et de savoirs dans lesquels il est possible de se repérer par la construction et l'explicitation de critères situés au cœur du dispositif.

«Mettre l'enfant au centre du système éducatif» (Cycles, 1991) serait un simple slogan si ledit enfant n'était pas sujet actif de son apprentissage. Le terme de «remédiation», un temps utilisé dans l'opération «Evaluation-Remédiation CE2 - Sixième», heureusement remplacé depuis 1990 par celui, un peu vague mais moins contestable de «réponses», comportait le risque de l'analogie médicale... avec les représentations simplistes qui y sont habituellement attachées : un constat - diagnostic (trop souvent formulé en termes négatifs : manques, ignorances, lacunes...), l'indication d'exercices «remédians» (souvent trop étroitement circonscrits à la défaillance détectée), l'espoir d'une guérison que l'on pourrait évaluer après quelques mois de traitement. La logique des cycles d'une part, visant à la construction de compétences, celle de l'évaluation formative d'autre part, renversent ce modèle qui ne possède que les apparences de la rationalité. L'enfant sujet apprenant est à observer dans une dynamique, par rapport à la résolution d'une tâche qui comporte un objet dont il peut avoir clairement conscience ; c'est à partir des réussites que peuvent être construits les apprentissages : il ne s'agit pas de remplir des manques, de soigner des carences ou des pathologies, mais d'améliorer des résultats qui sont obtenus par la mise en œuvre de processus vivants et comportent toujours des éléments positifs.

Les UDM à concevoir ne sauraient donc être des outils «remédians» dont l'indication serait limitée à tel ou tel problème détecté en termes de manques, mais au contraire un ensemble articulé d'activités finalisées, dont le maître, mais aussi l'élève, discernent la fonction. Le principe organisateur de l'ensemble relève de la pédagogie de projet. Afin d'éviter la dérive du travail en miettes, des interactivités sont à rechercher dans plusieurs secteurs :

- interactivité entre la finalité d'ensemble de l'UDM et les activités d'apprentissage spécifiques ; par exemple, un travail sur les reprises pronominales peut trouver sa justification dans un projet finalisé autour de l'écriture d'un texte narratif ; la nécessité, d'une part d'assurer l'identification sans ambiguïté par le lecteur d'un personnage du récit, d'autre part d'éviter des répétitions amène à chercher les moyens linguistiques d'effectuer les reprises, et donc d'explorer le fonctionnement des pronoms ;
- interaction des activités entre elles ; l'exemple précédent montre que le problème d'écriture posé amène à chercher les divers moyens de reprise. Le travail sur les pronoms se conjugue avec un travail sur les autres moyens de substitution et de référenciation (substituts nominaux, utilisation des déterminants...) ;
- interactivité des opérations d'écriture : planifier / écrire / réviser constituent des types d'opérations, certes spécifiques, mais étroitement solidaires ; c'est la dynamique du projet qui peut leur donner sens et efficacité ; on ne saurait, par exemple, programmer des «séquences de révision» centrées sur des apprentissages techniques de la seule compétence de révision ;
- interactivités sociales, essentielles pour permettre à l'élève de se construire dans un réseau stimulant de communication : élève auteur - destinataire de l'écrit ; élève auteur - autre élève auteur, dans des situations et à l'occasion de tâches diverses (écrire : individuellement ou en groupe ; évaluer par des échanges avec le destinataire de l'écrit, ou en procédant à des lectures mutuelles...).

2.4. Individualiser et différencier

Les difficultés bien réelles de l'individualisation risquent de conduire à une impasse didactique : soit l'enseignant se centre sur l'individu à un point tel qu'il le prend lui-même comme finalité de ses apprentissages (dérive psychologisante, qui n'est nullement souhaitable et que les effectifs des classes ne rendent guère possible), soit, d'une manière plus courante, il est découragé par le mystère multiple d'individus tous différents, irréductibles (et pervers...). Une telle conception de l'individualisation ne donne que peu de prise sur le réel. La recherche de stratégies positives amorcée par le groupe EVA s'est faite dans deux directions.

D'abord, par la diversification des situations, tâches, activités. Il est maintenant avéré que les apprentissages les plus bloquants sont ceux qui, sous l'intention de mettre les apprenants en confiance dans un univers clos d'activités uniformes ne permettent pas à chacun d'entre eux de vivre ces expériences multiples dans lesquelles il peut plus facilement trouver à s'investir. L'incitation à écrire suppose que situations et enjeux soient diversifiés : une grande section d'école maternelle perçoit la nécessité d'écrire pour se souvenir des éléments nécessaires à la réalisation d'un projet de vie (il s'agissait de collecter diverses denrées pour aider à combattre la famine en Ethiopie) ; au cycle 2, on étudie sur une durée assez longue ce que mangent deux hamsters, nouveaux hôtes de la classe : il faut noter ce qui leur convient, organiser les résultats de l'observation, chercher la manière la plus efficace de les présenter ; au cycle 2, un projet à long terme centré sur les machines et leur univers est l'occasion de lire et écrire des textes très variés : petits récits, descriptifs de machines inventées, essais et jeux poétiques... (Groupe EVA, 1991)

Ensuite, par une approche plus précise de ce qui peut constituer les différences entre les enfants. Il apparaît, d'après les études déjà effectuées, que si les démarches des élèves sont plurielles, elles ne le sont pas au point de ne présenter aucun élément commun permettant de les décrire et de les catégoriser. Il n'est nullement question de nier les spécificités de chacun, mais de se donner des moyens pour prendre en compte, de façon positive, des démarches mieux connues.

Dans le domaine, particulier mais central, de l'évaluation des écrits, la recherche EVA a tenté de montrer que les stratégies individuelles d'évaluation peuvent s'appréhender comme des réalités classables. (Séguy - Tauveron, 1991). En ce qui concerne les types de stratégies, les processus individuels s'inscrivent dans un continuum, «de la représentation lacunaire qui contient peu d'informations sur le problème (détection) à des représentations richement élaborées qui offrent à la fois des informations conceptuelles et procédurales sur le problème (diagnostic)». Catherine Tauveron a pu classer les stratégies d'évaluation des élèves selon un modèle comportant huit variétés (Mas et al., à paraître).

- Non repérage des dysfonctionnements.
- Non repérage de dysfonctionnements, mais application automatique (mécanique) de conseils du maître ou reproduction d'attitudes supposées attendues dans la circonstance.
(Diagnostic sans examen : quel que soit l'état du texte à évaluer, il fait l'objet d'un diagnostic standard - Traitement sans examen et sans diagnostic).
- Repérage diffus d'un dysfonctionnement non localisé, non désigné, non explicité.

- Détection du dysfonctionnement - Désignation imprécise du problème - Pas de solution.
- Passage direct de la détection au traitement du problème.
- Diagnostic appuyé sur une norme linguistique (implicite ou explicite) - Proposition de solution.
- Diagnostic appuyé sur un raisonnement par rapport aux présupposés du texte et aux connaissances du monde - Proposition de solution.
- Diagnostic appuyé sur des connaissances textuelles - Explication (sans/ avec métalangue technique) - Solution.

Une telle classification n'a pas pour objet d'enfermer les cas individuels dans des stéréotypes de comportements : elle cherche à modéliser des stratégies afin de fournir un outil conceptuel permettant de sortir du chaos des cas particuliers sur lesquels l'enseignant n'a aucune prise. La modélisation est en amont d'une démarche didactique : elle conduit l'enseignant à être attentif aux processus en œuvre chez l'élève, et à les lire au positif ; c'est, en quelque sorte, modifier le statut, non seulement de « l'erreur » (ou du moins de l'inefficacité), mais aussi celui de la stratégie utilisée. La pluralité des fonctionnements montre qu'il existe plusieurs itinéraires pour entrer dans une compétence complexe, et que, sans doute, certains sont plus opérants que d'autres ; savoir où en sont les élèves, connaître différentes stratégies possibles permet au maître d'aider les élèves à entrer dans d'autres stratégies que celles qui leur sont familières.

Cela conduit à concevoir l'individualisation d'une tout autre manière : non plus comme un impossible préceptorat multiple, mais comme la proposition à tous d'activités variées, articulées et finalisées ; se pose alors autrement le problème des « groupes de niveau »... (quels que soient les noms dont on les désigne).

La « déglobalisation » des compétences (savoirs opératoires, savoirs, opérations) déjà largement amorcée (Mas, 1992) permet de ne plus raisonner de manière figée sur des élèves qui seraient globalement et quantitativement « bons », « moyens » ou « faibles » : outre que ces appréciations sont à relativiser par rapport aux situations et tâches, les « faibles » ne sont pas tous faibles de la même façon... et il peut donc y avoir, au-delà de la répartition sommaire entre bons, moyens et faibles, des points communs à travailler chez les uns et les autres...

D'où une organisation possible pour les UDM :

- un tronc commun d'activités comprenant ce qui donne sens à l'unité dans son ensemble (le projet dans ses grandes lignes) et aussi ce qui constitue l'essentiel des apprentissages à construire dans l'unité (par exemple : pour une UDM « Conte étiologique » un projet d'écriture, et des activités de lecture, d'analyse permettant de construire les traits de fonctionnement de ce type d'écrit) ;
- des activités « modulées » visant à la construction de compétences et de contenus de savoirs (voir, ici-même, les tableaux inclus dans l'article de M. Mas). Ces activités peuvent être l'objet de modulations : si certaines peuvent être considérées, a priori, comme faisant partie intégrante de l'UDM et être destinées à tous les élèves, d'autres, plus occasionnelles, peuvent se greffer en cours de route et être soit proposées à tous les élèves (activités

d'apprentissage en rapport avec les problèmes d'écriture : par exemple, travail sur le dialogue, ou les substitutions nominales...), soit réservées à ceux chez qui le besoin s'en fait sentir (réactivation des connaissances sur le schéma narratif, travail sur les temps verbaux, etc.).

3. PRINCIPES DIDACTIQUES

La mise en oeuvre de l'évaluation formative dans le cadre de la recherche EVA a mis au jour des principes didactiques essentiels qui aideront à construire programmation et UDM, dans la logique définie par les Cycles.

3.1. Le projet d'écriture, dispositif didactique de base

Le choix du projet d'écriture comme dispositif didactique de base découle des principes pédagogiques énoncés plus haut. «Mettre l'enfant au centre du système éducatif», «comprendre ce qui se passe dans les activités d'apprentissage» (Cycles, 1991). suppose que les élèves soient associés à la construction de leurs savoirs (principe de clarté cognitive : Downing et Fijalkow, 1984) ; l'évaluation formative, partie intégrante de l'apprentissage lui-même, donne au maître les indications nécessaires pour concevoir et mettre en oeuvre les activités d'enseignement.

Les projets d'écriture comportent des caractéristiques communes, parmi lesquelles trois phases principales :

- la prise de décision, marquée par l'établissement du contrat de travail, la définition de ce qui doit être réalisé et la répartition des tâches ;
- la réalisation, ensemble des activités qui permettent de mener à son terme la production définie en début de projet ;
- la socialisation/évaluation, au cours de laquelle le produit du travail est soumis à son destinataire.

Ces phases organisent le déroulement du processus de production d'écrit ; selon des interactions complexes et à des places qui peuvent être variables, des activités d'apprentissage - lire des textes, élaborer et utiliser des critères, élaborer et utiliser des outils et des procédures - y trouvent leur insertion.

Au-delà des caractéristiques communes, qui constituent donc un cadre flexible, la plus grande diversité est possible : projets de grande ampleur qui s'étendent sur une longue durée, projets à échéance courte, projets portant sur des types d'écrits variés, activités d'apprentissage diversifiées selon les nécessités... C'est la succession et la diversité des projets d'écriture sur un cycle qui déterminent l'acquisition des compétences visées. D'où la nécessité d'une gestion de la programmation à long terme et du travail à court terme qui relève des choix didactiques de l'équipe d'école et du maître de la classe (Groupe EVA, 1991).

3.2. Les critères et leur élaboration

Dans le domaine de la production d'écrits, la recherche EVA a montré le rôle central de la notion de CRITERE (Mas, 1989). L'explicitation progressive des critères par les élèves permet d'orienter et de réguler l'articulation entre projet d'enseignement du maître et projet d'apprentissage de l'élève.

Ainsi, dans le cadre de projets d'écriture, des critères explicites permettent au maître et à l'élève d'analyser la nature des opérations d'écriture et les caractéristiques du texte à réaliser. Les élèves d'une classe rurale (CE2-CM), après la découverte et l'étude des plantes de la forêt, décident d'envoyer un texte à leurs correspondants, élèves de la ville voisine (Groupe EVA, 1991, pp. 75 - 76). Avant d'écrire le texte, la classe négocie, à partir des savoirs antérieurement acquis, et en fonction de la visée pragmatique du projet, un certain nombre de critères, constituant une liste de règles d'écriture :

Ecrire un texte de type documentaire.

Être compris par des enfants de CE2-CM qui n'ont pas étudié la forêt.

Ne donner que des informations exactes.

Utiliser le vocabulaire précis appris en biologie.

Expliquer (par des dessins par exemple) les mots difficiles.

Faire une mise en page de texte documentaire.

Faire des schémas précis, avec une légende.

Faire des phrases correctes.

Respecter l'orthographe.

Respecter la ponctuation.

Ecrire lisiblement et sans ratures.

Les critères ainsi explicités par les élèves ont une double fonction :

- ils aident le maître à définir des objectifs et des contenus d'enseignement, ce qui lui permet de sélectionner dans un écrit d'élève des indices pertinents pour hiérarchiser les problèmes à traiter, organiser ses interventions didactiques... (Voir Mas 1989, pp. 16 - 17 ; Groupe EVA 1991, pp. 71, 72, 76) ;
- ils aident l'élève à analyser la tâche d'écriture : identifier les problèmes d'écriture et les savoirs à mettre en œuvre ou à acquérir, réguler le processus d'écriture, vérifier l'adéquation de l'écrit au projet de production, localiser et analyser les erreurs. C'est l'élaboration des critères qui permet, outre la formulation de «règles d'écriture» explicites, la construction d'outils, éléments provisoires mais nécessaires (Groupe EVA 1991, pp.170 sqq).

3.3. Déglobaliser l'apprentissage de l'écriture

3.3.1. De l'évaluation critériée à la définition de lieux d'intervention didactique

La notion même de critère implique que soient définis, de manière précise et explicite, les domaines sur lesquels porte l'évaluation des écrits. La construction d'un tableau de classement des critères (Turco, 1987 et 1988), devenu par la suite «CLID» (Classement des Lieux d'Intervention Didactique) a permis de produire un outil dont le premier effet est de conduire à une conception déglobalisée des savoirs

à construire. (Le tableau, rappelons-le, classe les critères en douze catégories, faisant intervenir d'une part trois types d'unités : Texte dans son ensemble / Relations entre phrases / Phrase ; d'autre part trois points de vue : Pragmatique / Sémantique / Morphosyntaxique, auxquels a été ajoutée la prise en compte des Aspects matériels). Le CLID permet de concevoir une évaluation critériée fine et hiérarchisée des écrits d'élèves : s'il ne fixe pas le choix des objectifs d'enseignement à mettre en œuvre, il permet aux maîtres :

- de disposer des repères indispensables pour établir une évaluation précise de l'état des savoirs des élèves sur tel ou tel type d'écrit (Groupe EVA, 1991, p. 69) ;
- d'avoir une vue d'ensemble permettant de piloter et de réguler les projets d'écriture (Groupe EVA, 1991, p.75) ;
- de mieux situer les savoirs à construire sur l'ensemble d'un cycle. En particulier, pour établir une programmation d'ensemble, ou définir les objectifs d'une unité didactique modulaire.

(Il n'est pas indifférent de constater que, dans le cadre de l'opération «Evaluation-Formation-Réponses», à l'entrée au CE2 et en 6ème, les écrits produits par les élèves ont été évalués au moyen d'une liste d'items dont l'inspiration est voisine des principes du CLID ; rappelons que cette opération est explicitement en cohérence avec la mise en place des cycles à l'école primaire) (Evaluation au CE2, livret G, pp. 47 - 48 ; évaluation en 6ème, livret H, pp. 28 - 29).

3.3.2. Le savoir écrire des élèves : des compétences déglobalisées

Les résultats de la recherche EVA ont fait apparaître des différences entre les élèves en ce qui concerne les compétences d'écriture. Classifier les élèves en groupes de «bons», «moyens» ou «faibles» apparaît dès maintenant comme une solution trop sommaire, qui ne tient pas compte de la nécessité d'entrer de manière plus fine dans les composantes de ces compétences.

En ce qui concerne les compétences d'évaluation et de réécriture, nous pouvons faire état de résultats qui indiquent clairement que selon les situations (évaluation ou auto-évaluation), les opérations (évaluation ou réécriture), les élèves ne mobilisent pas les mêmes critères (Séguy - Tauveron, 1991) . Les différences essentielles se situent entre des élèves qui sont prioritairement (parfois presque exclusivement) attentifs aux questions de nature morphosyntaxique, limitées au niveau de la phrase, et des élèves, appartenant en général à des classes travaillant selon les principes de l'évaluation formative, qui, tout en étant attentifs à ces questions, se préoccupent en premier lieu des problèmes concernant le texte dans son ensemble, pris sous les aspects pragmatique et sémantique.

Ces indications peuvent être précieuses pour concevoir et mettre en place des formes de travail conformes aux orientations définies par le texte sur les cycles, notamment dans l'optique d'une «différenciation». Dès maintenant, on peut imaginer que la différenciation ne pourra se fonder sur la répartition en groupes relativement homogènes de «bons», «moyens» ou «faibles en expression écrite», mais qu'elle tiendra compte, avec beaucoup plus de finesse et de mobilité, des domaines de réussite ou de difficultés repérés au moyen du CLID, et des compétences manifestées à l'occasion de tâches de différente nature

3.4. L'interaction lire-écrire

Quelles que soient les formes prises par l'écriture des élèves - «produire des textes variés en les dictant au maître» (Cycles, 1991) au cycle 1, écrire et réécrire soi-même un texte aux cycles 2 et 3 - ou par les activités de lecture - de la lecture magistrale de contes à la mise en œuvre de modalités variées -, l'interaction lecture-écriture est au centre du dispositif. C'est elle qui permet, par la découverte progressive du fonctionnement des différents types d'écrits et de textes, de construire, avec les critères d'évaluation, les savoirs textuels et linguistiques nécessaires.

Des activités maintenant bien connues, comme le tri de textes et ses variantes, (Groupe EVA, 1991) mettent en évidence les avantages de la démarche contrastive : d'abord pour identifier, par différence, les catégories textuelles, ensuite pour préciser les traits de fonctionnement des écrits et textes de chaque catégorie. Les savoirs se construisent d'emblée à partir de textes différents découverts en opposition, et non par la rencontre successive de textes de tel ou tel type.

3.5. La construction et l'appropriation d'outils

Par outil d'évaluation, on désigne un «objet matériel facilitant la production ou la révision d'un texte. Il peut être de formes diverses : panneau synthétisant les observations faites à propos de textes lus en classe, questionnaire, croquis rendant compte du schéma narratif... Il aide à résoudre un problème d'écriture. Fabriqué par les élèves avec l'aide de l'enseignant, il est provisoire et évolutif.» (Garcia-Debanc, 1986).

Les outils construits peuvent donc prendre des formes diverses. Ils peuvent voir leur usage limité à la réalisation d'un seul projet d'écriture : c'est le cas de la liste de critères citée plus haut, au point 3.2. ; à l'inverse, des outils de synthèse permettent de faire le point sur des savoirs antérieurement construits, en rassemblant, par exemple, les traits de fonctionnement repérés dans des écrits de trois types : texte d'information, reportage, récit (Groupe EVA, 1991, p 185).

3.6. L'utilisation de procédures fonctionnelles et variées

Le terme de procédure est utilisé ici pour désigner «les activités, les enchaînements d'activités, en général proposées par l'enseignant, qui permettent aux élèves d'atteindre un objectif. Par exemple, le tri d'écrits ou de textes est une procédure qui aide les élèves à construire le concept de types de textes, de discours ; l'échange d'écrits produits ou en cours de production est une procédure qui permet de s'entraîner à la prise en compte d'un destinataire.» (Groupe EVA, 1991)

EN CONCLUSION

Les objectifs définis pour la mise en place des cycles à l'école primaire induisent une didactique centrée sur l'apprenant et ce qu'il a à apprendre, prenant en compte l'évolution de son apprentissage. La recherche EVA, fondée sur l'évaluation formative et sur la construction des critères par les élèves eux-mêmes, contribue à ouvrir la voie à cette didactique. Déglobaliser l'approche de l'écrit et des compétences, organiser les enseignements et les apprentissages, concevoir de nouveaux outils..., autant de perspectives qui peuvent être envisagées, notamment dans le cadre de projets d'écoles. Il reste à poursuivre la tâche entreprise. Le groupe «Révision des écrits», qui a pris le relais du groupe EVA, se donne explicitement pour projet de travailler à la constitution d'outils didactiques, dans le champ de l'apprentissage de la révision d'écrits par les élèves au cycle des approfondissements de l'école primaire. Etant donné que ce champ, certes bien circonscrit, interagit avec l'ensemble des opérations et savoirs en jeu dans la production d'écrits, on peut espérer que les démarches proposées seront, sinon transposables, du moins assez topiques pour féconder l'ensemble du champ de la didactique de l'écriture.

Mars 1992

Claudine GARCIA-DEBANC a participé à la conception de cet article ; qu'elle en soit remerciée ici.

Ouvrages cités

- ADAM, J.M.(1985) : «Quels types de textes ?» *Le français dans le Monde*, N° 192, avril 1985, pp. 39-43.
- CYCLES (1991) Ministère de l'Education Nationale. *Les cycles à l'école primaire*. CNDP - Hachette Ecoles.
- DOWNING J et FJALKOW J. (d1984) *Lire et raisonner* Privat, Toulouse.
- GROUPE EVA. (1991) *Evaluer les écrits à l'école primaire*. INRP Hachette.
- GARCIA-DEBANC C. (1986) «*Objectif écrire*», CDDP de la Lozère. Mende.
- MAS M. (1989) «Aspects du traitement didactique des référents. Embarquement pour Critère». *Repères* n°79.
- MAS M. et TURCO G.(1991) : «Des typologies de textes à l'élaboration d'outils pour la formation des maîtres et d'outils pour la classe», *Etudes de Linguistique Appliquée*, N°83, juillet-septembre 1991, pp. 89-99.
- MAS M. (dir), GARCIA-DEBANC C., ROMIAN H., SEGUY A., TAVERON C., TURCO G. ; (1991) *Comment les maîtres évaluent-ils les écrits des élèves en classe ?*, INRP, Paris.

- MAS M. (dir), GARCIA-DEBANC C., ROMIAN H., SEGUY A., TAUVERON C., TURCO G. (à paraître) *Comment les élèves évaluent-ils leurs écrits ?* INRP, Paris.
- MAS M. (1992) «Des pistes pour les cycles. Contribution à une réflexion sur la didactique du français à l'école». *Repères* n°5.
- REVISION DES ECRITS, «Enseignement / apprentissage de la révision d'écrits au cycle des approfondissements de l'école primaire». ROMIAN H. et le groupe «REVISION DES ÉCRITS». INRP, Didactiques des disciplines, unité «Didactique du Français et de la philosophie». (projet de recherche n.p.).
- SEGUY A. (1989) «Un classement des lieux d'intervention didactique, le CLID, mode d'emploi(s)», *Repères* n° 79.
- SEGUY A. et TAUVERON C. (1991) «Les discours évaluatifs d'élèves de CE - CM : variation de la nature des critères mobilisés et des stratégies évaluatives selon des contextes didactiques différents (Evaluation normative / évaluation formative)». *Repères* n°4.
- TURCO G. (1987) «Elaboration et utilisation d'un outil d'évaluation des écrits des élèves», *Repères* n°71.
- TURCO G. (1988) *Ecrire et réécrire*, CRDP de Rennes.